

Paulasto, H. & S. Pöyhönen (toim.) 2020. Kieli ja taide – soveltavan kielentutkimuksen ja taiteen risteämiä. Language and the arts – creative inquiry in applied linguistics. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 74. 57–83.

**Johanna Vaattovaara & Tiina Syrjä**

Tampereen yliopisto

## **Tutkiva käytäntö monialaisessa oppimisympäristössä – tapaustutkimus näyttelijätaiteen ja suomen opiskelijoiden kielitietoisuuden ja asiantuntijuuden kasvun kokemuksista**

This article deals with professional growth and language awareness of an interdisciplinary learning environment designed for and with BA students of Theatre arts (n=12) and MA students of Finnish language (n=19). Research was set out to investigate the language regard of the course participants following principles of Exploratory Practice, which positions learners as co-researchers. Autoethnographic-like diary writing was used as a means for individual ‘puzzling’ (Hanks 2017, 2019) throughout the course. Based on qualitative content analysis of the participants’ diary data, the article presents a case study on the professional growths as reflected on by the participants during the course. The analysis reveals that the puzzling-based cross-disciplinary course offered as a fruitful learning environment from the point of view of recognition, deepening and widening of one’s expertise in terms of but also beyond language awareness. The initial findings of the study encourage to challenge the layperson–professional dichotomy often present in Folk linguistic research settings.

**Keywords:** language awareness, exploratory practice, sociolinguistics, multidisciplinary

**Asiasanat:** kielitietoisuus, tutkiva käytäntö, sosiolingvistiikka, monialaisuus

## 1 Johdanto

Tämä artikkeli pohjaa tutkimuksen ja opetuksen yhteen sulauttavaan kokeiluun, jonka toteutimme näyttelijäntaiteen ja suomen kielen tutkintokoulutuksen tutkivina opettajina<sup>1</sup>. Tässä tarkastelemamme kurssi yhdisti teatteritaiteen ja suomen kielen maisteriopiskelijat yhteistoiminnallisessa oppimisympäristössä, jonka keskiössä oli kielitietoisuuksien tutkiminen. Monialaista tutkimusasetelmaa motivoivat sekä pedagogiset että tieteelliset tavoitteet. Lähtökohtana oli kokeilevasti kehittää sosiolingvististä kielitietoisuustutkimusta osallistamalla monialainen kurssiyhteisö tutkimaan ja työstämään omaa kielitietoisuuttaan. Missä määrin ja millä tavoin suhde kieleen lingvisteiksi ja näyttelijöiksi kouluttautuvilla on keskenään erilainen? Mitä kielitieteen ja näyttelijäntaiteen opiskelijat voivat oppia toisiltaan, ja millaisia implikaatioita osallistava tutkimus voi tarjota kielitietoisuustutkimukselle?

Tässä artikkelissa keskitymme tarkastelemaan, millä tavalla näyttelijöiksi ja kieliasiantuntijoiksi opiskelevien kielitietoisuudet ovat muokkautuneet ja tulleet haastetuiksi yhteistoiminnallisessa, tutkivassa oppimisympäristössä. Kielitietoisuuksien kasvu osoittautui integroituvan osaamisen kasvun kokemuksiin myös laajemmin, mistä syystä tulemme valottaneeksi asiantuntijuuksien kasvun kokemuksia tässä tutkivassa oppimisympäristössä myös yleisemmällä tasolla.

Kurssin pedagoginen toimintamalli ja siihen integroitu tutkimus nojasivat tutkivan käytännön (Exploratory Practice, EP; suomennos Korhosen 2010) periaatteisiin. EP (tästä lähtien TK) on alkuaan kehitetty kieltenopetuksen kontekstissa ja sen tarpeisiin (Allwright 2003; Allwright & Hanks 2009; Hanks 2019: 165). TK on inklusiivinen toimintatutkimuksellinen lähestymistapa, jossa kaikki opiskelijat ja opettaja(t) asemoituvat tutkijoiksi. Tämä merkitsi opiskelijoille samalla tiettyä asiantuntijaroolin ottamista, mikä monialaisen oppimisympäristön työprosesseissa korostui. Tutkivan käytännön ytimessä on ymmärryksen kasvuun pyrkiminen etukäteen määriteltujen tarkempien osaamistavoitteiden sijaan, oppimisympäristön hyvinvointi ennen tehokkuutta, ja tasa-arvoisuus opettajajohtoisuuden sijaan (Allwright & Hanks 2009; Hanks 2017, 2019). Meille ohjaajille oli tärkeää, että kurssi kokemuksena tuntui opiskelijoista heidän oppimistaan varten räätälöidyltä, ei tutkimustamme varten räätälöidyltä ympäristöltä. Arvoimme artikkelin päätteeksi tätä pedagogiikan ja akateemisen tutkimuksen risteyttävää asetelmaa.

Kielitietoisuuden määrittelemme Dennis R. Prestonin (2011) tavoin kokonaisvaltaiseksi kielikäsitykseksi (language regard). Määritelmä kattaa soveltavan kielentutkimuksen

---

<sup>1</sup> Vaattovaara on sosiolingvisti ja suomen kielen apulaisprofessori, Syrjä näyttämöpuheen asiantuntija ja näyttelijäntaiteen yliopistonlehtori Tampereen yliopistossa.

kentällä yleisesti oppimisen ja opetuksen tutkimuksessa käytetyn määritelmän language awareness (ks. Cots & Garrett 2017a). Prestonin holistisempi käsite on peräisin kansanlingvistiikan (folk linguistics) piiristä, joka tunnetaan erityisesti murrekäsitysten tutkimuksesta, vaikkakaan ei rajoitu siihen. Prestonin määritelmä (2011) pitää sisällään kielellisiin elementteihin liittyvän huomion (attention), mielteet (perceptions) sekä asenteet, uskomukset ja eritasoiset kieli-ideologiset prosessit ja kielellisen tietoisuuden muodot (vrt. myös Preston 1996). Aistien näkökulmaa Preston ei mainitse, mutta tässä luemme tietoisuuden muotoihin myös näyttelijäntaiteen keskiössä olevan ruumiillisuuden, joka tutkimuskontekstissamme nousee yhdeksi relevantiksi kielitietoisuuden ulottuvuudeksi. Näyttelijän ruumissa mimesis ja diskurssi yhdistyvät ja näyttelijän ruumis myös linkittää diskurssin ja yleisön toisiinsa (de Toro & Valdes 1995).

Kurssilla työstiin erityisesti kielen alueelliseen variaatioon kytkeytyvää sosiaalista indeksisyyttä ja kielitietoisuuden tasoja ja muotoja. Yhteistoiminnallisin keinoin tavoiteltiin tietoisuuden syventämistä niistä mekanismeista, jotka muokkaavat kielellisten tuotos-ten merkityspotentiaaleja (vrt. esim. Agha 2003; Eckert 2008; Vaattovaara & Poutiainen 2017). Näihin liittyvää teoreettis-käytännöllistä osaamista ja osallistujien kielitietoisuuksia työstiin jäljempänä tarkemmin esiteltävien projektiluontoisten tehtävänantojen avulla. Tavoitteena oli osallistaa opiskelijat tutkimaan ja suhteuttamaan toisiinsa erilaisia kielellisiä resursseja ja metakäsittelmään niitä. TK:n periaatteita soveltamalla luotiin kurssista toimintaympäristö, jossa kaikille osallistujille tarjoutui asiantuntijan rooli, ja jossa he asettivat jatkuvaan reflektioon perustuvassa työprosessissaan henkilökohtaisia kysymyksiä ja tavoitteita oman kielitietoisuutensa tutkimiseksi. Keskeisenä työvälineenä omien subjektiivisten kielitietoisuuksien tutkimisessa oli aktiivinen reflektiivisen päiväkirjan kirjoittaminen, jossa mallinnettiin autoetnografisen kirjoittamisen periaatteita (esim. Ellis & Bochner 2000; Hokkanen 2016; Pensoneau-Conway, Adams & Bolen 2017). Autoetnografia on etnografisen tutkimuksen muoto, jossa tutkija asettaa itsensä tutkimuksen kohteeksi: henkilökohtaiset kokemukset, tunteet sekä oma ääni tulevat tutkimusmateriaaliksi refleктоivan kirjoittamisen kautta. Esittelemme kurssia ja siihen integroitua tutkivan käytänteen mallia tarkemmin tulevaisuissa.

Tässä artikkelissa keskitymme tarkastelemaan osallistujien reflektiivisestä päiväkirja-aineistosta, millä tavalla he ovat kokeneet tämän oppimisympäristön sekä tieteen ja taiteen rajapinnalla tehdyn yhteistyön tukeneen ammatillista kehittymistään erityisesti kielitietoisuuksien kasvun näkökulmasta.

## 2 Kielitietoisuus, kielikäsitykset ja kielellinen asiantuntijuus

Kieliasenne- ja kielitietoisuustutkimuksessa on perinteisesti tehty kahtiajako kieliasiantuntijoiden (linguists) ja maallikoiden (non-linguists, folk, laypersons) välillä. Tämä on seurausta siitä, että vasta 1980-luvulta lähtien maallikoiden kielikäsitysten tutkiminen näiden omilla ehdoilla on tunnustettu ja tunnustettu osaksi sosiolingvististä tutkimusagendaa (Preston 1989; Niedzielski & Preston 2000). Niedzielskin ja Prestonin (2000) esittämä klassinen, karkeaksi yleistykseksi tarkoitettu kahtiajako kieliasiantuntijoiden vs. maallikoiden kieliteoreettisen ajattelun välillä (ks. myös Preston 2017: 381) lienee ollut omiaan suosimaan kansanlingvistisiä tutkimusasetelmia, joiden taustalla on lähtöoletus yhtäältä kielen asiantuntijoiden lähestymistavoista kieleen kategorisesti keskenään samanlaisina ja toisaalta tässä kategorisesti erilaisina kuin maallikoiden näkemykset. Tämä lähtökohta heijastuu esimerkiksi tutkimusmetodologiaan: kansanlingvistiin tutkimuksiin on tyypillisesti rajattu ensisijaisesti alueellisin perustein vastaajajoukoksi henkilöitä tai ryhmiä, joilla ei ole kielitieteellistä koulutusta, tai taustakysymysten avulla on varmistettu, että vastaajajoukosta on ollut eristettävissä kielitieteellistä koulutusta nauttinut joukko. Erikseen on voitu tutkia ”semimaallikoita” (Saviniemi 2015). Samalla kun voidaan todeta, että kielen ammattilaisten ja maallikoiden erottelu on tyypillisten kansanlingvististen tutkimusasetelmien kannalta sangen perusteltua, voi kriittinen lähestymistapa tutkimusperinteessä kanonisoituneisiin lähtökohtiin mahdollistaa uudenlaisia asetelmia ja nostaa keskusteluun tutkimuksellisia ideologioita, jollaisista yksikään tutkimusperinne ei liene vapaa (ks. Denzin & Lincoln 2003: 33).

Niedzielskin ja Prestonin (2000) kansanlingvistiksi tavoitteenasettelussa keskeisiä argumentteja on, että nk. tavalliset ihmiset (muut kuin lingvistit) tietävät kielestä jokseenkin yhtä paljon mutta vain eri asioita (vrt. myös Agha 2003). Tämän voidaan väittää jääneen kansanlingvistiikan perinteessä toistaiseksi vaille riittävän monipuolista empiiristen tutkimusten vastakaikua. Problematiikkaa on aiemmin sivuttu ainakin kansanlingvistiikan ja soveltavan kielitietoisuustutkimuksen leikkauspisteistä keskustelun yhteyksissä (ks. esim. Wilton & Stegu 2011; Stegu, Preston, Wilton & Finkbeiner 2018; Cots & Garrett 2017b), mutta lisää tarvitaan tutkimusta siitä, millaisia kieliasiantuntijuuksia on olemassa. Soveltavan kielitutkimuksen alueella tehdyt tutkimukset ovat tähän mennessä jo osoittaneet (esim. Kalaja & Barcelos 2012; Kalaja 2016; Vaattovaara 2016; Honko 2018) että samankin ammattikunnan, kuten kielenopettajien, keskuudessa vallitsee erilaisia kielikäsityksiä, jotka voivat myös olla yksilötasolla dynaamisia. Käsillä oleva eksploratiivinen tutkimusasetelmamme pyrkii tuomaan uutta tutkimustietoa samanaikaisesti sekä kieliasiantuntijoiden (sellaisiksi koulutautuvien) kielitietoisuuksista että näyttelijäntaiteen tekijöiden kielitietoisuuksista, joita tässä artikkelissa tutkimustavoitteen asettamissa rajoissa tarkastelemme.

Näyttelijöiksi kouluttautuvat lähestyvät kieltä erityisesti sen ruumiillistamisen ja ruumiillistumisen kautta. Näyttelijän ammattitaitoon kuuluukin olennaisesti kyky suodattaa ja muokata tekstiä oman kehonsa läpi (roolihenkilön) moniaistisesti havaittaviksi puheeksi, ääneksi, liikkeiksi ja toiminnoiksi. Tässä prosessissa korostuvat puheen ja kielen materiaaliset ja musiikilliset ominaisuudet (Syrjä 2007; Hulkko 2013).

Motiivi tutkia kohderyhmiemme kielitietoisuuksia toimintatutkimuksellisin keinoin perustuu paitsi tieteen ja taiteen väliseen tutkimuskontekstiimme myös kriittiseen kysymykseen siitä, milloin ja miten voidaan tietää, että tutkijoina annamme osallistujille heidän näkökulmastaan mielekkäitä välineitä kielitietoisuutensa ilmaisemiseen (ks. esim. Johnstone & Kiesling 2008; Vaattovaara 2012). Jos tutkittava on vastaajan asemassa ja tutkijan pyynnöstä vaikkapa tuottaa näkemyksensä suomen murrealueista (mikä on kansanlingvistiikan tutkimusalueella usein esitetty pyyntö; suomen kontekstissa ks. esim. Mielikäinen & Palander 2014) tai mielikuviinsa perustuvan imitaation pyydetystä kielimuodosta (esim. Vaattovaara, Kunnas ja Saviniemi 2018), kyseessä on tutkijan luoma konteksti. Siinä vastauksia saadaan tutkijalähtöisiin kysymyksiin, joihin osallistujilla ei välttämättä ole henkilökohtaista suhdetta. Tutkivan käytännön avulla analysoimmekin myös, millä tavoin sovellettu lähestymistapa vallittuine toimintamuotoineen tarjoaa mahdollisuuksia osallistujille prosessoida omaa kielideologista ajatteluaan. Kielellisten muotojen, niiden käytön sekä reflektioiden niiden käytöstä tiedetään olevan jatkuvasti muokkautuvia (Woolard 2008; Eckert 2008; Preston 2011; Agha 2003). Olemme kiinnostuneet siitä, miten kielellä työskentelevillä on mahdollisuus muodostaa ja muokata henkilökohtaista suhdettaan tuohon liikkeeseen ja hyödyntää kielitietoisuuttaan ammatillisena voimavarana.

### 3 Tutkimuskonteksti ja siinä sovelletut työskentelymuodot

Kurssi toi ensimmäistä kertaa yhteen Tampereen yliopiston suomen kielen pää- ja sivuaineopiskelijoita (n= 19) sekä teatterityön tutkinto-ohjelman (Nätyn) kolmannen vuosikurssin näyttelijäopiskelijat (n=12). Idea yhteisestä kurssikokeilusta syntyi kohtaamisessamme eräässä kokouksessa, jolloin oivalsimme hukatuksi mahdollisuudeksi sen, että saman tiedekunnan alaisuudessa opetetaan yhteiseen ydinainekseen – puhutun kielen variaatioon – liittyviä asioita eri kohderyhmille. Miksi ei hyödyntää näyttelijäntaiteen koulutuksessa puhekielen vaihteluun erikoistuneen oppialan tutkimuspohjaisuutta, ja miksi ei tuoda taiteellista ja taiteentutkimuksen näkökulmaa kielitieteilijöiden ulottuville? Kurssin tutkiva ote otettiin luontevaksi lähtökohdaksi, olihan meidän aloitettava suunnittelukin yhteisen rajapinnan tutkimisesta. Tästä haluttiin tehdä kurssin koko toimintaa läpäisevä periaate. TK Johannalle entuudestaan tuttuna toimintamallina (Vaattovaara 2017) otettiin lähtökohdaksi. Jälkeenpäin

Tiina kylläkin oivalsi, että näyttelijäntaiteen koulutuksen toimintamallit sisältävät paljon samankaltaisuutta TK:n periaatteiden kanssa, vaikkei niitä olekaan samoin käsittein sanallistettu.

Tutkiva käytäntö tulee lähelle muita toimintatutkimuksen muotoja (Hanks 2017: 57-78) korostaen osallistujien itse asettamia kysymyksiä ja sitä kautta sekä oppimisympäristön tasa-arvoisuutta. Ideana on, että opiskelijat ja opettaja(t) toimivat tasavertaisina tutkijoina ja oppimisympäristön muokkaajina. Yhteistoiminnallisuuden kautta tavoitellaan samanaikaisesti henkilökohtaisuutta ja yhteisiä päämääriä, ennen muuta ymmärryksen kasvua (working for understanding) täsmällisten, opettajajohtoisesti asetettujen osaamistavoitteiden tai ongelmanratkaisujen sijaan (ks. Allwright & Hanks 2009; Hanks 2017: 81-105). Keskeisiä periaatteita on myös ajatus hyvinvoinnista (quality of life, QoL). TK:n toimintamallissa korostuvat osallistujien toimijuus, autonomia eli sekä vapaus että velvollisuus muokata omaa oppimisprosessia ja asettaa tavoitteita omalle, kehittymiselle niiden väljempien osaamistavoitteiden puitteissa, jotka kurssille oli määritetty.

Tutkimukselliset tavoitteet kurssilla nojasivat erityisesti kielitietoisuustutkimuksen kehittämiseen (ks. lukua 2), jonka nähtiin samalla palvelevan kaikkien osallistujien etuja ja kurssin pedagogisia tavoitteita. Tieteellistä motiivia Johanna pohtii omassa reflektiopäiväkirjassaan näin (ks. esimerkkiä 1):

- (1) En koskaan ole ollut sisimmässäni täysin tyytyväinen tutkimusasetelmiini (--) tuo kansanlingvistinen paradoksi on vaivannut minua aina. Ehkä tarvitsin yliopistopedagogin vuoteni käsittelemään reflektion merkitys, ja itse harjaantumaan siihen. (--) Silloin tajusin, että lähellekään toisen ajatuksia ei kerta kaikkiaan pääse kyselemällä tai reaktiotesteillä, vaan antamalla tilaa, kuuntelemalla, kuulemalla, mitä toisella \*todella\* on sanottavaa, itsestään lähtevästi, ihmisen omilla ehdoilla ja niitten kysymysten kautta, joita itse kukin ihan itse haluaa asettaa. (Johanna 2.1.2019)

Kuukauden mittaisen kurssin aikana yhteisiä tapaamisia oli pääsääntöisesti kahdesti kolme tuntia viikossa. Lisäksi ohjelma sisälsi kaksi vain suomen opiskelijoille suunnattua tapaamiskertaa sekä yhteisiä työsessioita kielistudiossa. Kurssin suunnittelua ohjasi paitsi TK:n periaate ja sen puitteissa työstettävät sosiolingvistisen tutkimuksen tavoitteet myös aiempi teatterityön pakollisen opintojakson kurssisuunnitelma, joka sisälsi näyttelijöille olennaisen tavoitteen oppia imitoimaan murteita ja lähestymään roolihahmon fyysistä ilmeä tarkasti tuotetun puheen avulla. Puhe ymmärretään siis osaksi kehollista roolinrakennusta, ja kielistudiosessiot liittyivät tähän murreimitaatiotehtävään. Sitä näyttelijäopiskelijat lähestyvät kineesteettisen empatian (Parviainen 2003) avulla: millaisia ruumiillisuuksia imitoitavan ihmisen puhunta ehdottaa ja tuo mukanaan, ja mitä vaikkapa parikymmenvuotiaan pääkaupunki-

laistaustaisen miehen on kehollaan tehtävä tavoittaakseen iäkkään kittiläläisen makkarante-kijänaisen äänneet ja intonaation, äänen soinnin ja hengityksen rytmin. Suomenopiskelijoiden rooli murreimitaatiotehtävässä jätettiin avoimemmaksi, mutta heidät ohjattiin ottamaan ammatillisen kehittymisensä suunnassa jonkinlaisen mentorin tai kielikonsultin rooli (ks. tarkemmin lukua 5).

Murreimitaatioprosessin lisäksi kurssilla tutkittiin yhteistoiminnallisesti sosiaalisia tyylejä ja niihin liittyviä asemoitumisia (Coupland 2007; Eckert 2008; Jaffe 2009). Tämä tapahtui tyylientutkimistehtäväksi nimittämämme tehtävänannon kautta. Tehtävänantona oli valmistella kahden näyttelijäopiskelijan ja 3–4 kielenopiskelijan muodostamissa ryhmissä dialogiperformanssi, jossa kohtasi kaksi ryhmän itse valitsemaa ja kehittelemää todellisiin henkilöihin pohjaavaa hahmoa. Performanssin esittäjinä toimivat näyttelijäopiskelijat, joiden osaamistavoitteisiin pienimuotoiset esitykselliset avaukset kurssien aikana olennaisesti kuuluvat. Myös tässä suomenopiskelijat ottivat paikkaa jonkinlaisina kielikonsultteina. Näiden kahden ongelmalähtöisen, kurssin mittaan työstyty kahden tehtäväprosessin ohella kurssityöskentely sisälsi tieteellisten artikkelien lukemista, lukupiirityöskentelyä niiden pohjalta sekä variaatiotietoisuuden tutkimista kansanlingvistiikassa vakiintuneen mentaalimurrekarttatehtävän avulla, jossa osallistujat rajaavat ja nimeävät karttapohjalle murrealueita oman käsityksensä mukaan (ks. esim. Preston 1989, Diercks 2002). Nämä oheistehtävät oli ajoitettu virittämään keskustelua ja ruokkimaan ajatuksia päätehtävien parissa.

Koko kurssin ajan opiskelijoiden tuli pitää reflektiivistä päiväkirjaa autoetnografisen kirjoittamisen periaatteisiin nojaten. Tässä tapauksessa autoetnografisen kirjoittamisen periaatetta sovellettiin väljästi tutkivan käytännön välineenä, ei varsinaisena autoetnografisena metodina sen yleisesti ymmärretyssä muodossa (esim. Ellis & Bochner 2000; Hokkanen 2016). Menetelmää nimitimmekin siis reflektiopäiväkirjaksi, jota ohjattiin työstytyään autoetnografisen kirjoittamisen periaattein tietämättä tarkkaan ennalta, ketkä kaikki ja miten aineistoja tulisivat tutkimaan. Opiskelijoita neuvottiin kirjoittamaan refleктоivan asiantuntijan (tai sellaiseksi kasvavan) roolissa itseään varten samalla tiedostaen, että opiskelijoiden tietoisuus siitä, että tekstejä lukevat myös vähintään opettajat, heijastuu jossakin määrin kirjoittamisen orientaatioon ja tuotettuihin teksteihin. Kirjoittamista rohkaistiin tekemään systemaattisesti kurssiin liittyvien toimien yhteydessä: ennen tapaamisia, tapaamisten jälkeen, artikkeleita lukiessa ja ylipäättään aina, kun oli tilaisuus, tarve ja motivaatio työstytyä kurssiin ja sen tavoitteisiin liittyviä asioita<sup>2</sup>. Työmuotoa tuettiin arviointikriteerein (ks. tarkemmin lukua

2 Päiväkirjaa oli vapaus kirjoittaa koneella tai kynällä esimerkiksi muistivihkoon. Reflektiopäiväkirjat sai kurssin päätteeksi palauttaa joko paperisena tai sähköisenä tiedostona. Yksi opiskelija palautti päiväkirjansa käsin kirjoitettujen tekstien kopioina.

4.2), jotka osaamistavoitteisiin pohjaten jättivät runsaasti tilaa yksilöllisille tavoitteille. Myös me opettajat TK:n periaatteen mukaisesti asetuimme opiskelijoiden tavoin omien ajatustemme tutkijoiksi päiväkirjan kirjoittamisen avulla.

## 4 Metodologia ja aineisto

### 4.1 Aineisto ja sen analyysiprosessi

Tutkimuksen metodologiaan lukeutuu koko se toiminta, jota tutkimuskontekstina olleella kurssilla tehtiin. Pääaineistona tässä tutkimuksessa ovat opiskelijoiden reflektiopäiväkirjat, joista analysoimme mainintoja ja kertomuksia oman osaamisen kasvusta erityisesti kielitietoisuuden ja siihen liittyvän asiantuntijuuden kasvun näkökulmasta. Luvussa 4.2. tarkastelemme päiväkirjamenetelmän toimivuutta pohjaten aineistohavaintoihin sekä muihin havaintoihimme kurssin ohjaajina. Analyysissä hyödynnämme myös anonymisti tai nimellä annettuja kurssipalautteita sekä omia havaintomuistiinpanojamme ja päiväkirjojamme. Analyysin ulkopuolelle jää tässä yhteydessä videotallenneaineisto, joka muodostuu tyyliperformansseista ja murreimitaatioesityksistä sekä näiden ryhmäreflektioista. Rajaamme käsittelyn ulkopuolelle myös reflektiiviset aloitustekstit, jotka opiskelijat kirjoittivat alkulämmittelynä ennen kurssin ensimmäistä tapaamista käynnistääkseen oman kielitietoisuutensa tutkimisen ja orientoituakseen kurssiin ja sen toimintatapoihin.

Tutkiaksemme reflektiopäiväkirja-aineistosta sitä, millä tavalla osallistujat kokivat kielitietoisuutensa ja sitä koskevan asiantuntemuksensa muokkautuneen ja kasvaneen tässä tieteen ja taiteen törmäyttävässä kurssiympäristössä, olemme lukeneet aineistoa systemaattisesti tästä temaattisesta näkökulmasta. Tutkittavanamme on ollut 18 kielenopiskelijan<sup>3</sup> sekä 12 näyttelijäopiskelijan reflektiopäiväkirjaa. Kirjallinen informoitu tutkimuslupa materiaaleihin saatiin jokaiselta kurssilaiselta. Analyysin yhteydessä sekä luvussa 4.2. luonnehdimme tarkemmin tekstejä sekä sitä, millaisena reflektion välineenä ne kirjoittajilleen näytettyvät.

Tätä tutkimusta varten olemme kumpikin tahoillamme lukeneet aineistoa, laatineet muistiinpanoja ja jakaneet havaintojamme niistä sekä kurssikokemuksistamme sekä kasvokkain keskustellen että sähköisen alustan kautta. Toimintatavassamme voi nähdä elementtejä tiimietnografiasta (Creese, Takhi & Blackledge 2016), jota myös kurssin blogissa yhdessä opiskelijoiden kanssa jakamamme otteet reflektiopäiväkirjoistamme edustavat. Kurssin sisäiset blogipostaukset ovat toimineet eräänlaisina osallistujien vinjetteinä (Creese, Takhi &

---

<sup>3</sup> Yhden kurssille osallistuneen kielenopiskelijan päiväkirja puuttuu.



Blackledge 2016: 207-211), jotka tekevät näkyväksi osallistujien sitoumuksia ja asemoitumisia kurssikontekstissa.

Tässä käsiteltävän opiskelijoiden reflektiopäiväkirja-aineiston tutkiminen perustuu sen temaattiseen ja analyttiseen lukemiseen: aineiston yhä uudelleen ja uudelleen lukemiseen (Palmu 2007: 146-147; Coffey & Atkinson 1996). Aluksi päiväkirja-aineisto ryhmiteltiin osallistujien affiliaation mukaisesti näyttelijäopiskelijoiden ja suomenopiskelijoiden teksteihin. Sitten aineistoa luettiin läpi kohderyhmittäin useaan otteeseen aineistolähtöisen, osin teoriaohjaavan laadullisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018: 133). Ensimmäisten lukukierrosten jälkeen päiväkirjoista laadittiin muistiinpanoja liittyen päiväkirjojen kohtiin, joissa tuotiin esiin oppimisen kokemuksia. Nämä olivat aineistosta helposti poimittavissa silloin, kun kyse oli eksplisiittisistä sana- tai tyypillisesti lausetason maininnoista ja kiteytyksistä siitä, mitä oli koettu opitun. Uudet lukukierrokset tutustuttivat aineistoon syvällisemmin ja tuottivat uusia havaintoja siitä. Lähiluennan kautta aineistosta tunnistettiin kirjoittajien erilaisia tapoja tuoda esiin oppimistaan myös muuten kuin reflektiivisen metakäsittelyn kautta. Epäsuoremmin oppimisen kokemuksista raportoitiin esimerkiksi narratiiveina, jotka saattoivat koskea vaikkapa yksittäistä kieliasiaa, josta oli käyty keskustelua luokkahuoneen ulkopuolella perheenjäsenen kanssa (vrt. myös Barkhuizen 2011; Bamberg & Georgapoulou 2008). Tällöin kirjoittaja asemoi itsensä tyypillisesti asiantuntijaksi, ja käsitelty asia tai yksityiskohta kytkeytyi joko metatekstillä osoitetusti tai implisiittisemmin johonkin sellaiseen oppimisen kokemukseen, jonka lähtökohdat olivat kurssityöskentelyssä, kurssilukemistossa tai molemmissa.

## 4.2 Reflektiopäiväkirjoista oman kehittymisen tutkimisen välineenä

Ennen siirtymistä analyysiosaan tarkastelemme tässä lyhyesti reflektiopäiväkirjaa tutkittavia osallistavana menetelmänä, jota opiskelijat päiväkirjateksteissäänkin meta-analysoivat.

- (2) Ehkä reflektiopäiväkirjan myötä olen myös oppinut paljon uutta itsestäni opiskelijana ja kirjoittajana. Koko kirjoitusprosessi on mielestäni ollut hyvin sujuva ja merkityksellinen tämän kurssin oivallusten ja oppimisen kannalta. Välillä on toki ollut hetkiä, ettei saa oikein kiinni siitä, mistä kirjoittaa tai alkaa kyseenalaistaa esimerkiksi sitä, tuleeko nyt kirjoitettua aivan ohi aiheen tai onko tämä kunnollista reflektiota laisinkaan. Tavallaan ajan kanssa on kuitenkin oppinut heittäytymään reflektiopäiväkirjan matkaan ja oppinut tuomaan omia ajatuksiaan ja refleктоimaan itseään syvemmin. (UA\_Suo)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Kirjainlyhenteet viittaavat osallistujien nimikirjaimiin ja koodin jälkiosa koulutusohjelmaan (Suo=suomen kieli tai Näty). Osallistajat ovat antaneet luvan tuoda esiin tutkimusjulkaisuissa yliopiston, koulutusohjelman ja kurssin nimen, mutta käytämme yksilöistä anonymiteettiä suojaavia, muunneltuja kirjainlyhenteitä.

Yllä siteeratun suomenopiskelijan lainaus tiivistää hyvin sen yleisen orientaation ja vaikeudet, joita kielenopiskelijoilla keskimäärin oli reflektiopäiväkirjojen kirjoittamiseen annetuista ohjeista huolimatta. Työtapana autoetnografinen reflektiopäiväkirja oli kielenopiskelijoille tyypillisesti uusi kokemus, kun taas näyttelijäopiskelijoille tämä edusti totunnaista tapaa tutkia omaa työskentely- ja kehitymisprosessia. Taustalla on teatterityön opetussuunnitelma, joka korostaa reflektiota oppimisen välineenä. Nätyläisten harjaantuneisuus reflektioon näkyikin valmiutena käsitellä henkilökohtaisia kokemuksia ja näyttelijäntyöllisiä prosesseja avoimesti esimerkiksi tähän tapaan:

- (3) Tuntuu siltä, että olen päässyt pikkuhiljaa lähemmäs [murreimitaatiotehtävän] Topia, jotenkin henkisesti. Se on hyvin erikoinen fiilis, sillä onhan siltanani hänen luokseen ollut vain parin minuutin äänite. Silti tuntuu, että tunnen hänet yhä paremmin, alan esimerkiksi ymmärtää hänen huumorintajuaan ja asennettaan. Olen ollut Topiin tosi ihastunut, mikä on toisaalta ihanaa mutta toisaalta vähän ahdistavaa - ihastua nyt äänitteeseen, hyvänen aika. Muistutan itselleni, ettei Topia ole muualla kuin äänitteessä enkä ikinä voi hänen kanssaan naureskella. Nyt pitää luoda oma Topini omaan ruumiiseeni ja sitten sitä ihastella. (TK\_Näty)

Työtapaa aiheutti alkuun useimmille suomenopiskelijoille epävarmuutta siitä, onko reflektio riittävää tai oikeanlaista (ks. esimerkkiä 2). Kirjoituspaineita kielenopiskelijoille aiheutti, että reflektiopäiväkirja arvioitiin: 50 % arvosanasta muodostui yhteisiin tapaamisiin ja työskentelyihin osallistumisesta, 50 % reflektiopäiväkirjasta. Arviointikriteerit (sitoutuminen päiväkirjan jatkuvaan kirjoittamiseen, itsereflektion pohjaaminen henkilökohtaisille tavoitteenasetteluille, aktiivisuus omavalintaisten päiväkirjaotteiden jakamisessa kurssin Moodle-ympäristön sisäisessä blogissa) käsiteltiin kurssin alussa ja niihin palattiin kurssin mittaan eri yhteyksissä, milloin kysymyksiä nousi. Nätyläisten suorituksia ei koulutusohjelman arviointikulttuurin linjan mukaisesti arvioitu numeerisesti, mikä saattoi osaltaan selittää sitä, että heidän päiväkirjansa olivat laajuudeltaan niukempia (noin 900-2000 sanaa) kuin kieltenopiskelijoiden päiväkirjat (noin 1800-5200 sanaa). Nätyläisten päiväkirjoille oli toisaalta ominaista henkilökohtaisen kehittymisen erittelevä analyysi (ks. esimerkkiä 3), siinä missä kielenopiskelijoiden päiväkirjoissa oli enemmän metakuvausta esimerkiksi siitä, mitä tapaamisissa oli tehty.

Kuten TA\_Suo:n esimerkkinä 3 siteeratusta päiväkirjaotteesta ilmenee, ajan kanssa tähän työtapaan uomaannuttiin. Tässä auttoi, että reflektiopäiväkirjaan liittyvistä paineista tai huolista keskusteltiin useaan otteeseen yhdessä. Myös muiden kurssitovereiden sekä opettajien päiväkirjaotteiden jaot blogissa rohkaisivat ja rakensivat yhteisön luottamusta siihen, että henkilökohtaisia ajatuksia voi tuoda esiin avoimesti ja tutkivasti.

Reflektiopäiväkirjoissa käsiteltyjen yksityiskohtien ja pohdintojen ajattelemme aktiivisesti muokkaavan kokemuksia ja oppimista, ei vain heijastavan niitä. Suomenopiskelijoiden reflektiopäiväkirjoissa esiintyi omaelämäkerrallisia elementtejä, omaa kielellisen historian ja opiskelijanpolkujen pohdintaa, anekdootteja kieliasioista ja kurssin tapahtumista sekä keskusteluista esimerkiksi perheenjäsenten kanssa. Päiväkirjoissa oli myös läpinäkyvää pohdintaa autoetnografisen kirjoittamisen haasteista työmuotona:

- (4) Tämän kirjoittaminen on ollut kyllä melkoista opettelua kun aina yleensä kun kirjoitetaan jostain yliopistossa niin on selkeät tavoitteet ja nyt tavoite on laaja-alaisempi. (--) Nyt tuntuu, että vaatii ponnistuksia kirjoittaa rehellisesti ja vapautuneesti ja välillä tuntuu että tämä on eräänlainen reflektion performanssi. (KL\_Suo)

Kuten oletettavaa oli, reflektiopäiväkirjojen avulla kirjoittajat ovat työstäneet ajatuksiaan samalla tietoisina siitä, että tekstejä tulevat lukemaan kurssin opettajat, jotka myös arvioivat reflektiopäiväkirjat ennakkoon sovittujen arviointikriteerien mukaisesti. Aineistoa tutkittaessa ja tulkittaessa tämä on pidettävä mielessä aineiston luonteeseen vaikuttavana seikkana, ja aineistoa on muutoinkin tulkittava suhteessa siihen kontekstiin, jossa se on tuotettu. Tässä aineistolla on kielitietoisuuden tutkimiseksi myös vahvuutensa: (itse)tutkijoiden työstöt kontekstisidonnaisine subjektiivisuuksineen on keino tavoittaa kielitietoisuuden tasoja ja muotoja sellaisina kuin ne siinä hetkessä ovat relevantteja yksilöiden elämässä (vrt. myös Hokkanen 2016: 16; Ellis & Bochner 2000). Pedagogisesta näkökulmasta tämä työmuoto kääntyi useimpien kokemuksissa alkukankeuden jälkeen myönteiseksi kokemukseksi, kuten EL\_Suo kirjoittaa:

- (5) Minä pidin kurssista todella paljon, se oli inspiroiva ja innostava. Reflektiopäiväkirja työmetodina sai aikaan sen, että kurssin vaikutukset ulottuivat paljon luentosalia kauemmas. (EL\_Suo)

## 5 Yhteistoiminnasta osaamisen kasvuun

Seuraavassa teemme läpileikkaavan analyysin reflektiopäiväkirja-aineistosta. Analyysi näyttää, millä tavalla tieteen ja taiteen rajapinnalla toteutettu yhteistoiminta on tukenut osallistujien kielitietoisuuksia ja kieli-ideologisen ajattelun työstämistä. Osaamisen kasvu otettiin reflektiopäiväkirjoista yleisemmäksi tarkastelukehikoksi kahdesta syystä. Ensinnäkin kielitietoisuuskasvu näyttäytyy aineistossa moniulotteisena ja -tasoisena ilmiönä, joka ei ole eristettävissä kurssin tuottamasta muusta oppimisesta. Toiseksi aineistosta ei myöskään ole

eristettävissä sellaista kielitietoisuuteen liittyvää kasvua, joka palautuisi vain eri aloja edustavien opiskelijoiden yhteistoimintaan. Kurssi rakentui paitsi läpi kurssin kiinteästi työskennelleiden sekaryhmien kohtaamisille myös tilapäisesti muodostettujen alakohtaisten, professioryhmiksi nimittämiemme ryhmien keskusteluille sekä oheiskirjallisuuden itsenäiselle lukemiselle ja kaikkien prosessien ohessa reflektiopäiväkirjan itsenäiselle kirjoittamiselle. Yhteisessä blogissa jaetut otteet päiväkirjoista ruokkivat reflektiopäiväkirjojen kirjoittajien ajatuksia, joiden käsittelyssä kannustettiin oman osaamisen tarkasteluun elämänlaajuisesti (life wide) ja -syvyydesti (life deep) (Karlsson & Kjisik 2011).

Osaamisen kasvun kokemukset jäsentyivät aineistolähtöisen analyysimme mukaan kolmeen kategoriaan: (1) oman alan asiantuntijuuden tunnistaminen, (2) tieto- ja taitopohjan ja ymmärryksen syveneminen sekä (3) työskentelytaitojen kehittyminen. Käsitlemme seuraavassa näitä osa-alueita lähemmin omissa alaluvuissaan (5.1–5.3) erityisesti kielitietoisuuden näkökulmasta. Yhteistoiminnassa kehittyi myös osallistujien oman alan asiantuntijuudesta kommunikoimisen osaaminen, jonka tässä vaiheessa hahmotamme integroituvan osaksi edellä mainittuja kolmea osaamisen kasvun aluetta. Olemme käsitelleet yleistajuistamista osaamisena työskentelytaitojen käsittelyn yhteydessä keskitetysti luvussa 5.3, sillä tämä liittyy tiedollisen kumppanuuden rakentamiseen, joka puolestaan on kiinteästi sidoksissa työskentelytaitoihin.

### 5.1 Oman alan asiantuntijuuden tunnistaminen

Molempien osallistujaryhmien reflektiopäiväkirjoissa usein käsittelemä asia oli myönteinen kokemus erilaisten opiskelukulttuurien ja uusien ihmisten kohtaamisesta. Näyttelijäopiskelijat työskentelevät läpi opintojensa kiinteässä ryhmässä, mikä hitsaa heitä yhteen toisella tavalla kuin kieltenopiskelijoiden eri suuntiin ja tahtiin kulkevat opiskelupolut, jotka mahdollistavat ja tuottavat löyhempiä verkostoja. Sekä reflektiopäiväkirjojen että omien havaintojemme nojalla voidaan sanoa, että tunnelman muodostuminen alusta pitäen yhteistyömyönteiseksi ja jopa innostuneeksi oli kokemuksena yhteinen (ks. esimerkkiä 6).

- (6) Eka kohtaaminen nätyläisten kanssa oli mukava. Jännä, miten heidän energisyytensä ja ulospäinsuuntautuneisuutensa tarttuu jäyhiin kielenopiskelijoihinkin. (EL\_Suo)

Välitön ja energinen tunnelma oli kurssille sekä tutkimuksen että oppimisen näkökulmasta suotuista lähtökohta, tiedetäänhän ilmapiirillä olevan keskeinen merkitys oppimiselle. Kielitietoisuuden kasvun näkökulmasta kahden eri alan opiskelijoiden tuleminen yhteen osoittautui ehkä kaikkein merkityksellisimmäksi nimenomaan oman asiantuntijuuden

**tunnistamisen** näkökulmasta. Tämä kokemus välittyi erityisesti kielenopiskelijoiden päiväkirjoista, joissa usein kirjoitettiin samalla itseluottamuksen kasvusta esimerkiksi seuraavaan tapaan (ks. esimerkkejä 7 ja 8):

- (7) Nyt kun "fennistikupla" on puhjennut, olen paljon luottavaisempi omaan osaamiseeni. Aiemmin nimittäin pystyin vertailemaan tietojani vain sellaisten kanssa, jotka ovat käyneet samat kurssit, ja siinä vertailussa olen keskitasoa. Kurssilla huomasin, että tiedänkin suomen kielestä oikeastaan aika paljon sellaista, mitä ei-lingvistit eivät tiedä. (LM\_Suo)
- (8) Ennen kurssia oli olo, että en minä nyt mitään oikeasti osaa tai ole ainakaan mikään asiantuntija, mutta käsitys omasta osaamisesta on kyllä muuttunut hieman toisenlaiseksi. Osaanhan minä jotakin, paljonkin. (KL\_Suo)

Useat suomen opiskelijat kirjoittivat reflektiopäiväkirjojensa alkumetreillä siitä, miten heitä pelotti heille annettu asiantuntijarooli. Tämä tuotti oivalluksen, että kielenopiskelijoille on yleisesti ottaen tarjolla opintojensa aikana ennen kaikkea oppijan rooli. Nätyssä asiantuntijuuden kehittyminen on sen sijaan sisäänrakennettuna opetussuunnitelmaan ja toimintamalleihin ensimmäisestä kurssista lähtien. Näyttelijäopiskelijoista kukaan ei lähestynyt asiantuntijaroolin ottamista tällä kurssilla mitenkään poikkeuksellisen, mitä selittää se, että he ovat tottuneet läpi opintojensa työstämään tietoisesti asiantuntijuuttaan ja taiteilijanidentiteettiään. Näyttelijän asiantuntijuuden katsotaan kerrostuvan vähitellen hänen kehoonsa erilaisina ruumiillisina käytänteinä ja näyttelijän tekniikoina. Näiden purkaminen sanallisesti voi myös olla hankalaa ja osittain jopa mahdotonta. Näyttelijänkoulutuksessa reflektointi on kuitenkin olennainen osa opiskelua muun muassa siksi, että näyttelijä oppisi perustelemaan valintojaan ja kertomaan niistä muulle työryhmälle. Kieliasiantuntijoiden koulutus sen sijaan rakentuu leimallisemmin oppilas-opettaja -asetelmalle.

JK\_Suo julkaisi kurssin blogissa päiväkirjastaan merkinnän päivältä 29.1., jossa hänkin LM\_Suo:n tapaan (ks. esimerkkiä 7) viittasi alakohtaisiin kupliin (lihavointi lisätty):

- (9) Toinen asia mikä nousi esiin nätyläisten mukaantulossa, oli oma asiantuntijuus. **Yliopistolla ollaan jotenkin niin omassa kuplassaan** ja usein muiden kieliasiantuntijoiden ympäröimänä, **että ei osaa nähdä omaa asiantuntijuuttaan** tai sitä että ylipäätään osaa tai tietää jotakin "maallikoita" enemmän tai syvällisemmin. Nätyläisten esittämät kysymykset jotenkin avasivat ja havainnollistivat itselleni sitä, että jotain on tässä vuosien mittaan opittu, ja vahvasti omaa käsitystäni omasta asiantuntijuudestani, joka hetkittäin on ehkä tässä horjunutkin.

Oppimisen yhteisöllisyyttä ja ajatusten julkisten jakamisten merkitystä ilmentää se, että kirjoituspäivämääristä päätellen JK\_Suo:n postauksen innoittamina useat kielenopiskelijat tulivat päiväkirjoissaan pohtineeksi omakohtaisesti "fennistikuplan", "lingvistikuplan" tai

“yliopistokuplan” puhkeamista pohtiessaan omaan asiantuntemukseensa liittyneitä oivalluksia (ks. esimerkkiä 7 edellä). Päiväkirja-aineistossa viitattiin myös oman ajattelun avartumiseen sekä suhteutettiin erilaisia kieliasiantuntijuuksia toisiinsa. Huomionarvoista on, että myös näyttelijäntaiteen opiskelijat kokevat olevansa kielen ammattilaisia:

- (10) Tietous kielen ammattilaisuudesta tuli näkyväksi: miten me näyttelijöinä jatkamme “kielen perintöä”, olemme tietoisia sen historiasta, monimuotoisuudesta, muuttuvuudesta ajan kanssa on toisenlaista perintötiedon tutkimista ja tietoutta kuin kielen opiskelijoilla. (EB\_Näty)

Tuonnempana ilmenee, että työskentelyissä kurssin aikana moni kielenopiskelija koki hetkiä, jolloin oma asiantuntemus tai rooli tilanteessa ei ollut selkeä. Paikoittainen epävarmuus vaikuttaa kuitenkin olleen jopa edellytys oman asiantuntemuksen kasvulle (ks. myös Hanks 2017) tai niille hyvinvoinnin kokemuksille, jotka olivat seurausta merkityksellisistä oppimisprosesseista. Nämä tunteet näyttävät liittyneen asiantuntijan rooliin, joka kurssilaisille alusta lähtien annettiin. Tämä ”rohkaisi uskomaan omiin tietoihin ja taitoihin”, kuten eräs kurssilainen (PE\_Suo) kirjoitti. Seuraavat oppimisen osa-alueiden käsittelyt avaavat tätä tulokintaa tarkemmin.

## 5.2 Tieto- ja taitopohjan ja ymmärryksen syveneminen

Kurssilla käsitellyt teoreettiset kysymykset ja keskustelut tuottivat reflektiopäiväkirjoissa usein paitsi aiemmin opiskeltuihin kurseihin tai asioihin myös omiin muistoihin liittyvää pohdintaa sekä kriittistä reflektiota opinnoista. Kielenopiskelijat olivat havahtuneet kokeemukseen siitä, että kielitieteellisen tiedon käsittely tuntuu toisen alan opiskelijoiden kanssa yhteen päästyä liian kapea-alaiselta. Oivallusten vanavedestä voi lukea myös kritiikkiä perinteisiä opetus- ja arviointimenetelmiä kohtaan (ks. esimerkkiä 11).

- (11) Aloin ajattelemaan, että miten paljon siinä onkaan menettänyt, kun on keskittynyt kielen variaation kurssilla vain murteiden piirteisiin, ja tankannut niitä osataksaan erotella murteet ja luetella niiden piirteet (tenttiä varten). (KM\_Suo)

Kielenopiskelijoiden oman asiantuntemuksen kapeutta tai erityisluonnetta auttoivat hahmottamaan yhteiset keskustelut nätyläisten kanssa. Erityisiä oivalluksia kielenopiskelijat saivat kinesteettisen ja auditiivis-kinesteettisen empatian käsitteiden tarkastelusta (Parviainen 2003; Syrjä 2007). Auditiivis-kinesteettisellä empatialla tarkoitetaan äänen kautta välittyvää kokemusta ja tietoa ääntelijän kehosta: kuulija ikään kuin eläytyvästi vastaanottaa omaan kehoonsa puhujan kehon piirteitä, jotka heijastuvat tämän äänestä (Syrjä 2007: 215).

Tämä konkretisoitui nätyläisten reflektioissa ja kielistudioharjoituksissa, joita kielenopiskelijat sovituissa määrin kävivät seuraamassa ja mentoroimassa. Päiväkirjoista ilmenee eri tavoin, miten yhteistoiminta tässä on avartanut kielenopiskelijoiden lähestymistapoja kieleen:

(12) Ruumiillisuuden ajatus sai minutkin maiskuttelemaan sanoja ja kieltä ylipäättänsä suussa, aivan kuten pieni lapsi. Tämä näkökulma auttaa minua myös työni puolesta. Opetan maahanmuuttajille suomea, ja usein vielä aivan alkeiskursseja. Kielen maistelua hekin tekevät suomen opiskelun aloitettuaan. (RP\_Suo)

(13) Nätyläisten tuomat aivan erilaiset näkökulmat kieleen ja sen käyttöön ovat avartaneet varsinakin omaa ajatusmaailmaa valtavasti, siitä olen ehkä eniten kiitollinen. (KL\_Suo)

Kielenopiskelijoista suurin osa käsitteli päiväkirjoissaan jollakin tavalla sitä, miten he ovat alkaneet havainnoida kieltä laajemmin tai syvemmin arjessa ja miten ”oppiminen jatkuu kurssin jälkeenkin”. Aineistossa on myös kriittistä käsittelyä siitä lähtöoletuksesta, että lähestymistavat kieleen automaattisesti olisivat opiskelualakohtaisesti jakautuneita:

(14) Minun on välillä hankalaa sopeutua siihen kahtiajakoon, jota kurssilla välillä kuvitellaan erialojen opiskelijoiden välille. Toki kielenopiskelijana käsittelen teksteissäni ensisijaisesti kieltä jollakin tavalla abstraktina tai vähintäänkin tieteellisenä, mutta olen silti hyvin tietoinen siitä, miltä vaikkapa eri tavoin tuotettu ääni tuntuu kehossa. (IK\_Suo)

IK\_Suo:n mainitsema kahtiajako oli roolien näkökulmasta toisaalta todellinen ja näkyi kurssilla esimerkiksi siinä, että kielenopiskelijat olivat ujoja heittäytymään imitaatioiden kokeiluun, mihin Tiina heitä kielistudiossa kannusti.

Kielenopiskelijoiden käsittelyt reflektiopäiväkirjoissa eivät aina tuoneet esiin kovin syvällisiä yksityiskohtia oppimisesta, minkä voi nähdä tämän ”vapaan” suoritusmuodon varjopuolena. Toisaalta tämä kertonee tottumattomuudesta reflektioon, jota kuitenkin pidetään laadukkaan oppimisen edellytyksenä. Nätyläisten harjaantumisesta reflektioon kertoo se yksityiskohtaisuus, jolla he omaa työprosessiaan ja imitointiin liittyviä fyysisiä havaintojaan päiväkirjoissa usein käsittelivät:

(15) Tuntuu, että Otto Hakulisen äänen löytäminen vaatii paljon energiaa. Puhe-energiaa. Suun takaosa on auki ja ylöspäin kaarella. Ja sitten kurkussa pitää olla sellanen aukinaisuus, että ei ole liian tiivis meininki. Välillä kun teen pitkää pätkeä, nämä asetukset laimenevat ja löytämäni ääni häviää. Sen kuulee myös nauhalta kun se löytyy uudestaan. (TS\_Näty)

Muutamit kirjoittajat kirjoittivat omista ja LM\_Suo myös ryhmätyöskentelyiden yhteydessä havaitsemistaan toisten ”kriisiytymisen” tunteista, jollaiset ovat oppimisprosesseille yleisesti ottaen ominaisia (ks. esim. Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2014).

- (16) X ja Z myös totesivat hieman kriisiytyneensä tajuttuaan, että murrerajat ovat oikeastaan aika keinotekoiset. (--) Minua murteiden rajat tai niiden keinotekoisuus ei ole tällä kurssilla yllättänyt. Ehkä siksi, että minä ja monet [X-paikkakuntalaiset] ystäväni olemme muuttaneet ympäri Suomen, ja olen huomannut, että murteet ja idiolekit ovat hyvin joustavia. (LM\_Suo)

“Kriisiytyminen” liittyi tässä kurssin oheislukemiston ja mentaalimurrekarttatehtävän tuottamiin oivalluksiin, jotka kytkeytyivät erityisesti tilan subjektiivisuuteen ja kielimuotoihin kuviteltuina konstruktioina (Johnstone 2011; Piippo, Vaattovaara ja Voutilainen 2016: 83-105). Näistä käsittelyistä opettaja saattoi oivaltaa, että opiskelijoiden henkilökohtaisilla poluilla voi olla merkitystä sen kannalta, missä määrin he ovat omiaan sosiaalistumaan konstruktivistiseen kieli- ja tilakäsitykseen (ks. esimerkkiä 16). Dialektologista kielikäsitystä haastoivat paitsi aihetta käsittelevä oheiskirjallisuus ja luento-osuudet myös sekaryhmien keskustelut, joissa tutkittiin ja vertailtiin kokemuksia mentaalimurrekarttojen tuottamisesta ja lopputuloksista. Kansanlingvivistisesti herättävä havainto oli, että tehtävän äärellä molempien alojen opiskelijat toivat esiin häpeän ja “tyhmyyden” tunteitaan, jotka nousivat tiedon aukkoisuudesta ja kyvyttömyydestä muistaa faktatietoa murrealueista. Oli odotettavissa, että kielenopiskelijat olisivat tässä erityisen itsekriittisiä, mutta myös nätyläiset kokivat, että heidän olisi kuulunut tietää murteista enemmän. Tässä yhteydessä toisaalta nousi sekaryhmissä uusia oivalluksia siitä, millaisella logiikalla murteita subjektiivisesti voidaan jäsentää. Näin moninäkökulmaista keskustelua olisi tuskin syntynyt ilman monialaista yhteiskeskustelua.

Aineiston perusteella laajasti jaettuna oppimiskokemuksena otamme tässä esiin erään näyttelijän tyyliperformanssin, johon kurssin tapahtumista ja tilanteista viitattiin lähes kaikissa reflektiopäiväkirjoissa. Näyttelijäopiskelija kertoo performanssistaan omassa päiväkirjassaan näin:

- (17) Tänään oli tyyli-tehtävän esitykset. Olin viikonloppuna miettinyt, että tahdon tutkia savon murteen stereotypiaa ja sen rikkomista yhdistämällä sitä todellakin survomalla sen paikkaan, johon se ei sovi. Sain ajatuksen lukea uutisia, koska jossakin murteen stereotyyppiin liittyvässä tutkimuksessa sanottiin, että savonkieliset uutiset olisi vaikea ottaa vakavasti. Valitsin litte-roida kymmenen uutiset Jokelan kouluammunnasta. Ajattelin että se on ainakin vakava aihe, sille ei kukaan naura. Koska en lähtökohtaisesti myöskään halua tehdä murteestani hauskaa, päinvastoin. Tavoittelen hetkeä, jolloin koomiset stereotypiat puheestani katoaisivat edes hetkeksi pois. Loin tilanteen, jonka merkkasin uutisenluvuksi. Istuin pöydän takana, pyöritin tunnarin, ja luin uutisen puvuntakissa ja kauluspaidassa niin vakavasti ja selkeästi kuin pystyin. Ainoa ero normiuutisiin oli se, että olin kääntänyt tismalleen saman uutisen savoksi. En ollut muuttanut sanajärjestyksiä enkä sanoja, vaan viänsin tekstin omalle kielelleni sellaisenaan. (TN\_Näty)

Lukupiirisessiossa 5. helmikuuta oli keskusteltu kahden kaikille yhteisen luettavan äärellä mediahuumorin resursseista. Etenkin näyttelijäopiskelijat olivat tässä yhteydessä



pohtineet kriittisesti sitä, millaisia stereotypioita näyttämöllä mediahuumorin nimissä vahvistetaan. Yhteinen käsittely havahdutti myös kielenopiskelijoita kriittisyyteen niitä keinoja kohtaan (vähemmistö- ja murrestereotypiat), joita massaviihteessä käytetään. TN\_Näty:n performanssi osui siten otolliseen maaperään ja onnistui parissa minuutissa liikuttamaan kurssiyhteisön kielitietoisuutta merkittävämminkin kuin tieteelliset artikkelit ja kaikki luennot yhteensä, joiden avulla vastaavaa kriittistä ajattelua on aiemmin pyritty kielenopiskelijoissa herättämään (Johannan päiväkirjamerkintä).

TN\_Näty oli työstänyt performanssin itsenäisesti kurssin ajalle osuneen opintomatkaviikkonsa aikana, ja se oli vaikuttava siksikin, että esityksen sisältö oli muille yllätys. Erityisen pysäyttävä ja osallistujat kielen sosiaalisen indeksisyyden mekanismien ymmärtämisen tutkiskeluun herättävä esitys oli kuitenkin siitä syystä, että se sai aikaan tunnesidoksen asiaan, jota aiemmin oli yhteiseen lukemistoon ja opettajan alustukseen pohjaten käsitelty. Eräs suomenopiskelija kirjoittaa päiväkirjassaan näin:

(18) Jäin miettimään omaa kapeakatseisuuttani, että miksi edes ajattelin, ettei savolaismurteella voisi puhua vakavasti. Eihän murteella puhuminen pitäisi viedä keneltäkään ihmiseltä vakavuutta pois. Hämmästyin myös sitä, miten itse suomen kielen opiskelijana ja kohtuullisesti itsekkin kotimurrettani puhuvana jotenkin alistui ajattelemaan tällä tavoin. (--) Toivon, että T.N:n esityksen myötä ajatusmaailmani avartui edes hieman, ja että pääsisin tällaisesta stereotyyppisestä ajatusmallista etäämmälle.” (NS\_Suo)

Performanssin esittäjä itse koki tilanteen näin:

(19) Oli hienoa, että tilanne herätti keskustelua. Jo keskustelun alkupuolella huomasin, että kädet tärisi ja piti päästä kirjoittamaan asioita ylös, koska tuntui että olin jonkin olennaisen äärellä. X tiivistä sen olennaisuuden hienosti sanomalla, että hetkeksi murre vapautui stereotypiastaan ja roolistaan, ja oli vakavasti otettava. Tällaista en muista koskaan tapahtuneen itselleni. [--] Löysin siis jotain itselleni merkittävää tänään. TN\_Näty

Kurssilla oli aiemmin käsitelty suomenopiskelijoiden kanssa Tiinan yhden luennon verran kieltä näyttelijäntaiteen näkökulmasta ennen yhteistyön aloittamista nätyläisten kanssa. Lingvisteille kehollisuuden käsittely oli päiväkirjamerkintöjen perusteella ollut ajatuksia avartava alustus. Kieleen ja kehollisuuteen liittyvät oivallukset tulivat läpi kaikkien reflektiopäiväkirjoissa. Näyttelijäntaiteen näkökulman käsittely eri tavoin kurssin aikana aktivoi kielenopiskelijat ottamaan etäisyyttä kielitieteen lähestymistapoihin ja tutkimaan omia kokemuksiaan. Monet esimerkiksi totesivat, että ovat alkaneet tehdä uudenlaista ajatustyötä ja keskustelleensa kurssilla saamistaan oivalluksista läheistensä kanssa, mikä on vienyt omaa ajattelua ja etenkin kokemusta asiantuntijuudesta eteenpäin: ”saanut ajatukset rullaamaan”, kuten eräs opiskelija kirjoitti.

### 5.3 Työskentelytaitojen kehittyminen – yhteistoiminnan ilo ja vaikeus

Työskentelytaitojen kehittyminen oli yksi kurssin yleisistä osaamistavoitteista, mikä osaltaan on motivoinut päiväkirjoihin pohdintaa niiden kehittymisestä – tähän liittyvää reflektiota ja paineiden kokemusten käsittelyä esiintyi suomenopiskelijoiden teksteissä paljon. Näyttelijäntaiteen opiskelijoiden paine liittyi tavoitteeseen saada työstettyä lyhyehkössä ajassa sekä murreimitaatio että tyyliperformanssi, ja tehdä se riittävän laadukkaasti. Tässä heidän roolinsa oli selvä. Suomenopiskelijoilla puolestaan oli paine löytää oma asiantuntijaroolinsa: konsultin tai mentorin rooli ja hahmottaa yhdessä tiiminsä kanssa se, millaisen panoksen työstöihin niin murreimitaatioiden harjoitteluissa kuin tyyliperformanssitehtävissä he voisivat tuoda. Tässä suhteessa ryhmien sisäinen dynamiikka kehittyi henkilökemioista mutta myös siitä riippuen, miten nopeasti ryhmässä syntyi alustava idea, jota lähdettiin työstämään.

Seuraavassa otamme lähempään tarkasteluun kurssin yllärajan yhteistyön merkittävyyden kielitietoisuuksia kehittävänä oppimisympäristönä käsittelemällä yhteistointaan pohjaavia työskentelytuokioita 7. ja 8. helmikuuta. Viisihenkisen sekaryhmän jäsenet ovat käsitelleet näinä päivinä pidettyjä työpajoja omista näkökulmistaan reflektiopäiväkirjoissaan. Ryhmässä oli kolme kielenopiskelijaa ja kaksi näyttelijäopiskelijaa. Helmikuun 7. päivä kyseessä oli järjestyksessään toinen työsessio, jossa tyyliperformanssitehtäviä työstettiin. EL\_Suo kuvaa ryhmän tunnelmia tyyliperformanssitehtävissä näin:

- (20) Tänään oli kiva aamupäivä yliopistolla. Mielestäni meidän ryhmämme on tasapainoinen, kaikki pääsevät ääneen ja osallistumaan. Etukäteen mietin, miten me kielenopiskelijat voisimme olla mukana imitaatiotehtävissä [tarkoittaa tyyliotehtävää], mutta huoleni osoittautui aiheettomaksi. Pidän luovasta työskentelystä ja olen siinä omimmillani, ja tämänpäiväinen oli hyvä muistutus siitä. Meinasin jopa tunnin lopussa heittää toiselle ryhmälle ideoita heidän dialogiaan varten (Tuure Boelius ja Laura Huhtasaari) mutta hillitsin itseni. (EL\_Suo)

Kokemuksen myönteisyys tästä työsessiosta tässä kyseisessä ryhmässä oli päiväkirjojen ja opettajien havainnoinnin perusteella yhteinen. Toinen suomenopiskelija kirjoitti samaisesta tilanteesta omassa päiväkirjassaan näin:

- (21) Ryhmätyöskentely oli erittäin mielenkiintoista ja ryhmämme toimi oikein hyvin. (--) Oma tietoisuuteni on selvästi kasvanut siihen suuntaan, että en katso kieltä vain lingvistin linssien läpi. Katsontakantani on ruumiillistunut ja mietin myös sitä, miten ääni tuotetaan. Tämä yhteistyö antaa mahtavia työkaluja ja monipuolistaa kielikäsitystäni lingvistinä.”(MP\_Suo)

Näyttelijäopiskelija (ML\_Nätyn) tätä työsessiota käsittelevästä päiväkirjamerkinästä ilmenee, että samalla kun hän on pitänyt työtuokiota onnistuneena, hän on kriittinen

ja huolissaan omasta performanssistaan, johon hän kokee olevan liian vähän aikaa valmistautua:

- (22) Turo ja Maicci on uudet sohvaperunat! Joo! Ihan sika hyvä idea EL\_Suo:lta. Tämmöinen dialogi saatiin aikaiseksi [dialogin kuvaus päiväkirjassa]. Tää tehtävä tuntuu sen verran hätäselältä, että vähän kiusallistuttaa näyttää nää. Kun tää kuvataan arkistoon ja tässä on tää katsomoasetelma. (--) Sain nyt iltapäivän aikana pariltakin luokkalaiselta ihan yllättävä positiivista palautetta mun Turo hahmosta. Tuntu tosi hyvältä, kun en itse ollut uskonut jostain syystä siihen. (ML\_Näty)

Osa samaisen ryhmän jäsenistä kokoontui kielistudiossa 8. helmikuuta. Siellä ryhmän jäsen (ÄM\_Näty) työsti peräpohjalaista 1800-luvulla syntynyttä iäkästä naispuhujaa, jota (ÄM\_Näty) nimittää suolimummoksi. EL\_Suo:n ja ÄM\_Näty:n yhteistyön ja oppimisen kokemukset tulevat läpi molempien päiväkirjoissa. ÄM\_Näty kirjoittaa:

- (23) Itselle murteen opettelu oli hidasta, joka yllätti minut. Minulla on tapana oppia aika nopeasti teksti ulkoa, mutta tämän kanssa tehtävä osoittautui hitaaksi ja työlääksi, enkä millään muistanut kaikkia sanoja, vaikka olin kuunnellut nauhan varmaan sataviisikymmenkertaisesti. (--) Olen huomannut Kittilän suolimummaa tehdessäni, että imitaatiotehtävää on helppo lähestyä kuunnellen puheen sävelkulkua, kohdistamisesta ja matkimalla imitoitavan äänenkorkeuksia; milloin hän puhuu itselleen, milloin jorinoi niitä-näitä ja milloin haluaa saada asian varmasti kaikille ymmärretyksi.

EL\_Suo kielimentorin roolistaan puolestaan kirjoittaa:

- (24) ÄM\_Nätyllä on taipumus nostaa puheen korkeutta enemmän kuin olisi näytteen kannalta tarpeen. Yhdessä löysimme hänelle ergonomisemman puhettavan, joka ei edellytä niin voimakasta äänenkorkeuden nostamista mutta tulee lähemmäs murrenäytteen kohdehenkilön puhetapaa. (EL\_Suo)

Useissa ryhmissä ilmeni tyyliperformanssien työstösesioissa ongelmia, joiden taustalla oli tunne siitä, että tehtävässä ei päästä yhdessä eteenpäin. Molemmat osallistujaryhmät kirjoittivat tilanteen aiheuttamista paineista, näyttelijät siihen tapaan kuin ÄM\_Näty edellä (esimerkki 23), useat kielenopiskelijat puolestaan siitä, miten he olivat hukassa oman roolinsa kanssa.

- (25) Huomasin, että minun oli hieman hankala olla ryhmäni kanssa, sillä minulla oli turhautunut olo. Tuntui, ettei oikein hyviä ideoita tullut ja siksi olin aika hiljainen. En uskaltanut kertoa omia ehdotuksiani hahmoista, joita voisi tehtävänannossa hyödyntää, kun ajattelin niiden olevan tylsäköjiä. **Minulle tuli sellainen ajatus, että tarvitaanko tässä tehtävässä meitä suomen opiskelijoita.** En oikein osannut toimia tilanteessa. Päätös henkilöistä syntyi onneksi tunnin lopuksi ja päätimme jatkaa työskentelyä seuraavalla kerralla. (TL\_Suo)

Kielenopiskelijat oli pyritty sijoittamaan sellaisiin työryhmiin, joissa näyttelijäopiskelijat työstäisivät ryhmän kielenopiskelijoille mahdollisimman tuttua murretta. Tämä ei ollut aina mahdollista, koska eri murteiden kokemuspohjaista asiantuntemusta ei ollut tasaisesti saatavilla. Näin oli esimerkiksi inkeriläismurteen kohdalla. Näyttelijäopiskelija JL\_Näty kirjoittaa omasta Muolaan murteen imitaation työprosessistaan:

- (26) En osaa oikein myöskään kysyä mitään kielen opiskelijoilta, sillä se oma työskentely on lähinnä musiikin kuuntelua ja sen imitointia. Tai se oma kuulo on se, minkä kanssa työskentelee, ja siihen omaan kuuloaistiin ei voi toinen ihminen tulla osaksi. Se, miten suomen kielen opiskelija voisi olla avuksi, on kuunnella itse alkuperäistä äänitettä ja sitten minun äänitettä ja vertailla näitä havainnoiden. Ainoa palaute, mitä olen itse saanut, on että ”kuulostaa kyllä tosi samalta” ja ”hyvä”. Ja kun kysyn tarkentavia kysymyksiä, niin vastaus on ollut, että ”ei tuu mieleen mitään.” Täten oli mukavaa, kun kaakkoismurretta puhuva opiskelija antoi joitain sanataarkkoja huomioita, miten painotan liikaa lopputavua tai en tee tarpeeksi liudennusta ”koti” -sanaan. **Tuntui ensimmäistä kertaa hyödylliseltä tämä yhteistyö.**

Päiväkirjojen vertailu paljastaa, ettei oman ryhmän sisällä välttämättä aina tunnistettu yhteistyön hyödyllisyyttä prosessin aikana. KL\_Suo, johon (JL\_Näty) edellä viittaa, kirjoitti:

- (27) Oli viime viikon loppukeskustelussa aika pettymys, että kukaan näyttelijöistä ei sanonut, että meistä kielenopiskelijoista olisi ollut mitään apua. JL\_Nätykin sanoi, että hän oli ollut pahoillaan meidän takia kielistudiossa ja ilmeisesti kommunikoinut vain, ettei meille olisi tullut paha mieli. Voi että; toivottavasti hän puhui kahdesta muusta opiskelijasta, kun itse olin kuitenkin kokenut, että minusta oli jotain apua ja ainakin yritin olla kovasti aktiivinen, vaikka sainkin JL\_Nätystä sen kuvan, että hän olisi ehkä mieluummin vain treenannut ja treenannut imitaatioita kuulokkeet korvilla.

Kurssin kohokohtana päiväkirjoissa usein käsiteltiin viimeistä kurssitapaamista, johon KL\_Suo edellisessä sitaatissa viittaa. Päätöstilaisuus oli näyttämölle tuotu 1800–1900-lukujen vaihteessa syntyneiden murrenäytteisiin perustuva imitaatioiden kavalkadi, jossa näyttelijät olivat sonnustautuneet 1960-luvulle sijoittuvan nauhoitusajan ja tyylin mukaisiin asuihin. Suomenopiskelijat olivat professiotiimeissä valmistelleet murrealueiden lyhyet esitelyt. Istuimme kaikki suuressa ringissä, mukaan lukien muutamista kieltenopettajista ja Nätytyn henkilökunnasta koostunut ulkopuolinen yleisö. Tunnelma oli samanaikaisesti sekä lämminhenkinen että jännittynyt, mihin oman sävynsä toi tilanteen videotaltiointi<sup>5</sup>.

5 Kiitämme Matias Paloa ja Juho Rantosta esitystilanteiden videoinnista ja tallentamisesta tutkimuskäyttöön.

Näyttelijäopiskelijat esittivät tilanteessa verrattain lyhyessä ajassa valmistellut imitaatiot. Kielenopiskelijat olivat laittaneet likoon tieteellisen tiedon yleistajuistamisen taitonsa murrealueita esitellessään. He olivat joutuneet käyttämään asiantuntijatietonsa lisäksi yhteistyötaitojaan neuvotellessaan toisten ryhmäläistensä ja toisten tiimienkin kanssa työnjaoista ja esittelyjen yksityiskohdista, kuten kielenpiirteiden esittelyssä sovellettavasta metakielestä ja yleistajuistamisen tasosta. Työstöihin oli ollut käytettävissä pari päivää.

Päätöstilaisuus ei ollut ainoa, jossa kielenopiskelijat joutuivat pohtimaan omaa asiantuntemustaan ja tapoja, joilla parhaiten käsitellä asiantuntijatietoa. Esimerkiksi kielistudiotyöskentelyä käsittelevien päiväkirjamerkintöjen yhteydessä vastaavaa pohdintaa käytiin:

(28) Oli aika hankalaa löytää omaa paikkaansa tässä kontekstissa, mutta jälkikäteen jäi jonkinlainen olo, että itsestä oli tilanteessa ehkä jotakin hyötyä. Asiantuntijan rooli ja omasta alasta puhuminen jäi mietityttämään, koska välillä oli hankala säädellä sitä, millä tavalla osaamisalansa asioista puhuu” (IK\_Suo)

Ryhmiä jäsenet auttoivat toisiaan paikoin joustavasti ryhmärajojen yli. Näyttelijäsaattoi siis saada tukea muualtakin kuin varsinaiselta mentoritiimiltään, ja kielenopiskelijat muodostivat ehkä nätyläisten mallin inspiroimina professoryhmän, jossa opittiin sensitiiviseksi ja kollegiaalisiksi myös naapuriryhmien tarpeille.

Meille opettajille kurssiyhteistyö oli myös kasvattava kokemus. Vaikka keskeiset toimintatavat, ohjeet ja työnjaot olivatkin ennakkoon yhdessä suunniteltuja, paikallista neuvottelua käytiin ja yhtä opetusaikaakin muutettiin kurssitapaamisissa tarpeiden mukaan. Opettajien väliset neuvottelut ja muutamat väärinkäsitystenkin käsittelyt, jotka juontuivat opetus-kulttuurisista eroista, saattoivat aiheuttaa paikoin epävarmuuden tunteita opiskelijoissa. Palautteiden ja päiväkirjamerkintöjen perusteella heille näyttää kuitenkin välittyneen tunne siitä, että kyseiset neuvottelut olivat luonnollinen osa kurssin joustavaa yhteistoimintaa, jota muutenkin tarpeen mukaan muokattiin.

## 6 Kokoavat tulokset ja pohdinta

Olemme edellä tutkineet autoetnografista kirjoittamistapaa soveltavasta reflektiivisestä päiväkirja-aineistosta, millä tavalla Tutkivan käytännön (TK) periaatteille rakentuva oppimisympäristö kielitieteen ja näyttelijäntaiteen rajapinnalla on tukenut osallistujiensa ammatillista kehittymistä ja erityisesti kielitietoisuuksien kasvua yhteistoiminnallisissa prosesseissa. Lähestymistapana TK oli paitsi tutkimusmenetelmällisesti myös pedagogisesti perusteltu. Työkokonaisuuteen kuuluvan reflektiivisen kirjoittamisen opiskelijat kokivat pääsääntöisesti ”terapeuttisena”, ”vapauttavana”, ”antoisana” ja ”kiinnostavana” työmuotona joitakin vaivanneen alkukankeuden jälkeen.

Kielitietoisuuden tutkimuskontekstina kurssi toimi osallistujille henkilökohtaisesti merkityksellisenä oppimiskontekstina ja vastaavasti oppimisympäristö toimi sosiolingvistisen kielitietoisuustutkimuksen paikallisena tutkimuskontekstina. Olemme erityisesti kiinnittäneet huomiota tutkimustavoitteen mukaisesti yhteistoimintaan kielitieteellisen ja näyttelijäntaiteellisen asiantuntemuksen törmäytyksissä. Tätä tutkimusta varten keskityimme lukemaan päiväkirja-aineistoa kielitietoisuuden kasvujen näkökulmasta. Aineiston laadullinen sisällönanalyysi osoittaa kielitietoisuuksien kasvun kytkeytyvän opiskelijoiden kokemuksissa kolmeen osa-alueeseen: (1) oman alan asiantuntijuuden tunnistamiseen, (2) tieto- ja taitopohjan ja ymmärryksen syvenemiseen sekä (3) työskentelytaitojen kehittymiseen. Näihin kaikkiin liittyy oman tieteen- tai taiteenalan tiedon käsittelyn kokemuksia opiskelijoille uusista näkökulmista tavalla, joita olemme pyrkineet havainnollistamaan analyysin yhteydessä antamalla äänen opiskelijoille aineistolainausten muodossa. Vaikkei monialaisen oppimisympäristön merkitys ole irrotettavissa muista oppimiseen vaikuttavista tekijöistä, aineistosta ilmenee, että opiskelijoiden kielitietoisuutta ja osaamista laajemminkin on ravinnut erityisesti yhteistoiminta toisen alan opiskelijoiden kanssa. Työskentelymuodot, joissa jokaiselle oli tarjolla asiantuntijan rooli oman tieteen tai taiteen alansa lähtökohdista, pakottivat metakäsittelmään kielellisiä elementtejä ja kielikäsitteitä myös muiden kanssa.

Nätyläiset ovat tottuneet toimimaan eri alojen asiantuntijoista koostuvissa työryhmissä, joten heidän näkökulmastaan kurssissa ei ollut kyse sen kaltaisesta ”kuplan puhkeamisesta”, josta kielenopiskelijat kirjoittivat omissa päiväkirjoissaan. Kielenopiskelijoiden päiväkirjoissa erityisen merkityksellisenä näyttäytyvät paitsi kielen kehollisuus myös itseluottamuksen kasvun kokemukset, jotka tuottivat TK:n periaatteissa keskeistä hyvinvoinnin (Quality of life) kokemusta. Tämä saa pohtimaan, millaiset elementit itseluottamusta tässä kurssiympäristössä ovat rakentaneet, miksi vastaavia kokemuksia ei koeta ainakaan samassa määrin tavallisilla kursseilla – mitä tavanomaisemmissakin oppimisympäristöissä kannattaisi pyrkiä tekemään toisin?

TK:n periaatteiden mukainen tasa-arvoisuus toteutui erityisesti kurssin suoritustavassa ja sen taustalla olevissa autonomisuuden periaatteissa. Autoetnografisen päiväkirjan kirjoittaminen oli osallistujille keskeinen väline oman oppimisen ja kielitietoisuuden tutkimisessa, joka antoi jokaiselle sekä vapauden että vaatimuksen tutkia omia ajatuksiaan, asettaa henkilökohtaisia tavoitteitaan kurssin aikana ja muokata omaa oppimisprosessiaan. Siinä tasa-arvoisuus TK:n periaatteisiin nähden ontuu, että opiskelijoiden tuottama päiväkirjamateriaali on ainakin tässä vaiheessa päätynyt vain meidän opettajien tutkittavaksi, ja me opettajat myös hallinnoimme aineistoja opiskelijoiden luvalla. Muilla osallistujilla on automaattinen pääsy ainoastaan omiin päiväkirjoihinsa sekä muiden

päiväkirjoista niihin osiin, joita osallistujat ovat vapaaehtoisesti jakaneet kurssin blogissa eräänlaisina oman tutkijanaanensa vinjetteinä (vrt. Creese ym. 2016). Se vapaus, jonka pyrimme opiskelijoille TK:n hengessä antamaan, ei ollut aina omiaan tuottamaan hyvinvointia siksi, että vapautta koettiin olevan liikaa (ks. lukua 5.3). Merkille pantavaa kuitenkin on, että opiskelijoiden ajoittaisten epävarmuuksien ja stressin kokemuksista huolimatta yksikään ei pudottautunut kurssilta (kielenopiskelijoille kurssi oli vapaavalintainen, nätyläisille pakollinen), eikä kukaan loppupalauttekeskustelussa tai edes anonyymissä kurssipalautteessa todennut pitäneensä kurssia epämiellyttävänä kokemuksena, vaan päinvastoin monet etenkin kielenopiskelijat kommentoivat sitä voimaannuttavana. Työprosessien aikana koetut hankaluudet tuntuvat kääntyneen työvoitoiksi. Opettajina ymmärsimme nyt selvemmin TK:n periaatteista sen, joka tähdentää pitkäjänteisyyteen ja yhteiseen tavoitteeseen pyrkimisen mahdollistamista (ks. Hanks 2017: 226-228). Kuten aiemmin (luvussa 5.1) jo totesimme, paikoittainen epävarmuuksien sieto vaikuttaa olleen jopa edellytys oman kielitietoisuuden ja laajemminkin asiantuntijuuden kasvulle.

Kurssissa on monenlaista kehitettävää, mihin liittyvän käsittelyn tässä sivuutamme. Oppimisympäristön näkökulmasta tässä on paikallaan kuitenkin todeta, että monet opiskelijat havahtuivat muistamaan vasta loppukeskustelun yhteydessä kirjallisia tutkimuslupia kerätessämme, että akateeminen tutkimustavoite oli integroitu kurssiin. Opiskelijoille tämä yhteinen taival edusti tutkimusretkeä ennen muuta omaan kielitietoisuuteen ja asiantuntijuuden kasvuun.

Kuten etnografi Sirpa Lappalainen toteaa (2007: 10), tutkittavien tieto ei koskaan voi täysin tulla tutkijan tiedoksi. Päiväkirja-aineisto tuo kuitenkin näkyväksi kielitietoisuuden kasvun prosessointeja ajallisesti laajemmaltikin kuin vain kurssin ajalta. Aineiston perusteella vaikuttaa osin sattumanvaraiselta ja esimerkiksi oman kouluaikaisen äidinkielenopettajan ohjaukseen palautuvana, millä tavoin kieli-ideologinen ajattelu on opintojen avulla lähtenyt muotoutumaan. Aineisto antaa osviittaa siitä, että lukuisat tekijät ennen yliopisto-opintoja ovat vaikuttaneet yksilöiden kielitietoisuuteen ja siihen, miten kieltä lähestytään. Tätä on aiheellista tutkia jatkossa tarkemmin, kuten myös näyttelijää kielellisenä asiantuntijana. Myös tätä on tutkittu vain vähän, vaikka näyttelijä on työssään jatkuvasti tekemisissä sekä kirjoitetun että puhumalla ja muulla tavoin ruumiillistetun kielen kanssa.

Päiväkirjat havahduttavat pohtimaan kriittisesti niin opetussuunnitelmallisia kysymyksiä kuin sitä, millaisiin taustaoletuksiin dikotomia ”maallikko” ja ”kielen asiantuntija” kansanlingvistiikassa perustuu. Käsillä olevasta aineistoista tulemme jatkossa analysoimaan tarkemmin erilaisia kieliasiantuntijuuksia. Tällaiselle tutkimukselle on paikkansa niin

sosiolingvistisen kieliasennetutkimuksen kuin soveltavan kielentutkimuksen ja myös taiteentutkimuksen tavoitteita silmällä pitäen.

## Kirjallisuus

- Agha, A. 2003. The social life of cultural value. *Language & Communication*, 23 (3–4), 231–273.
- Allwright, D. 2003. Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7 (2), 113–114.
- Allwright, D. & J. Hanks 2009. *The developing language learner: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bamberg, M. & A. Georgapoulou 2008. Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis. *Text & Talk*, 28 (3), 377–396.
- Barkhuizen, G. 2011. Narrative Knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45 (3), 394–414.
- Coffey, A. & P. Atkinson 1996. *Making Sense of Qualitative Data, Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks/London and New Delhi: Sage Publications.
- Cots, J. M. & P. Garrett 2017a. Language Awareness. Opening up the field of study. Teoksessa P. Garrett & J.M. Cots (toim.), *The Routledge handbook of Language Awareness*. London: Routledge, 1–20.
- Cots, J. M. & P. Garrett 2017b (toim.). *The Routledge handbook of Language Awareness*. London: Routledge.
- Coupland, N. 2007. *Style. Language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A., J. K. Takhi & A. Blackledge 2016. Reflexivity in Team Ethnography: Using Researcher Vignettes. Teoksessa M. Martin-Jones & D. Martin (toim.) *Researching Multilingualism. Critical and Ethnographic Perspectives*. London: Routledge, 189–214.
- Denzin, N.K. & Y. S. Lincoln 2003. *Collecting and interpreting qualitative materials*. 2. painos. Thousand Oaks/London: Sage.
- Diercks, W. 2002. Mental Maps: linguistic-Geographic Concepts. Teoksessa D. Long & D.R. Preston (toim.) *Handbook of Perceptual Dialectology*, vol. 2. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins, 51–70.
- Eckert, P. 2008. Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistic*, 12 (4), 453–476. DOI:10.1111/j.1467-9841.2008.00374.x
- Ellis, C. & A. P. Bochner 2000. *Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject*. Teoksessa K.N. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage publications, 733–768.



- Hanks, J. 2017. *Exploratory Practice in Language Teaching. Puzzling about principles and practices*. Research and Practice in Applied Linguistics. London: Palgrave Macmillan.
- Hanks, J. 2019. From research-as-practice to exploratory practice-as-research in language teaching and beyond. *Language Teaching*, 52, 143–187.
- Honko, M. 2018. Kieli- ja kielitaitokäsitykset tutkivan opettajan kenttäpäiväkirja-merkinnöissä. *Puhe ja Kieli*, 37 (4), 215–238. <https://doi.org/10.23997/pk.63203>
- Hokkanen, S. 2016. *To Serve and to Experience: An Autoethnographic study of simultaneous church interpreting*. Doctoral dissertation. University of Tampere.
- Hulkko, P. 2007. *Amoraliasta Riittaan – ehdotuksia näyttämön materiaalisiksi etiikaksi*. Acta Scenica 32. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Kalaja, P. & A. M. F. Barcelos 2012. Beliefs in Second Language Acquisition: Learner. Teoksessa C. A. Chapelle (toim.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Kalaja, P. 2016. ”Englanti on tapa matkustaa. Suomi on lähtöasema tai määränpää”: kielikäsitteistä diskursiivisesti ja pitkittäisesti. Teoksessa A. Solin, J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä, & T. Nordlund (toim.), *Kielenkäyttäjä muuttuvissa instituutioissa - The language user in changing institutions. AFinLAn vuosikirja 2016*, 108–126. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 74. Jyväskylä, Finland: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Jaffe, A. (toim.) 2009. *Stance. Sociolinguistic perspectives*. Oxford Studies in Sociolinguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Johnstone, B., & S. F. Kiesling 2008. Indexicality and experience: Exploring the meanings of /aw/ monophthongization in Pittsburgh. *Journal of Sociolinguistics*, 12, 5–33. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00351.x>
- Karlsson, L. & F. Kjisik 2011. Lifewide and lifedeeep learning and the autonomous learner. Teoksessa K. Pitkänen, J. Jokinen, S. Karjalainen, L. Karlsson, T. Lehtonen, M. Matilainen, C. Niedling & R. Siddall (toim.) *Out-of-classroom language learning*. Language Centre Publications 2. University of Helsinki, 85–106.
- Korhonen, T. 2010. Kielenoppijan autonomiasta kieliautonomiaan. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2010/kielenoppijan-autonomiasta-kieliautonomiaan>
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Mielikäinen, A. & M. Palander 2014. *Miten suomalaiset puhuvat murteista? Kansanlingvistinen tutkimus metakielestä*. Suomi 203. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Niedzielski, N. & D. R. Preston 2000. *Folk Linguistics*. Mouton de Gruyter.

- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi - yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana*. Tampere: Vastapaino, 137–150.
- Parviainen, J. 2003. Kinaesthetic Empathy. *Dialogue and Universalism*, XIII (11–12), 154–165.
- Pekrun, R. & L. Linnenbrink-Garcia 2014. Introduction to emotions in education. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.) *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge, 1–10.
- Pensoneau-Conway, S.L., T.E. Adams & D.M. Bolen (toim.) 2017. *Doing autoethnography*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Piippo, I., J. Vaattovaara & E. Voutilainen 2016. *Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologioita*. Helsinki: Art House.
- Preston, D.R. 1989. *Perceptual dialectology. Nonlinguists' views of areal linguistics*. Topics in sociolinguistics 7. Dordrecht: Foris.
- Preston, D. R. 1996. Whaddayaknow? The modes of folk linguistic awareness. *Language awareness*, 5 (1), 40–74.
- Preston, D. R. 2011. The power of language regard: Discrimination, classification, comprehension, and production. *Dialectologia*, (Special issue II), 9–33.
- Preston, D. R. 2017. Folk Linguistics and Language Awareness. Teoksessa P. Garrett & J.M. Cots (toim.), *The Routledge handbook of Language Awareness*. London: Routledge, 375–386.
- Saviniemi, M. 2015. ”On noloa, jos ammattilaiset tekevät tökeröitä kielioppivirheitä.” *Toimitushenkilökunnan kielenhuoltotiedot, -käytännöt ja -diskurssit*. Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 127. Oulu: Oulun yliopisto.
- Stegu, M., Preston, D.R., Wilton, A. & C. Finkbeiner 2018. Panel discussion: language awareness vs. folk linguistics vs. applied linguistics. *Language Awareness* 27, 186–196
- Syrjä, T. 2007. *Vieras kieli suussa. Vieraalla kielellä näyttelemisen ulottuvuuksia näyttelijäopiskelijan äänessä, puheessa ja kehossa*. Tampereen yliopisto: Tampere University Press.
- de Toro, F & M. Valdes 1995. Theatre Semiotics. *Text and Staging in Modern Theatre*. Espanjasta kääntänyt J. Lewis. Toronto: University of Toronto, 23–24.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Vaattovaara, J. 2016. Kieltenopettajien opetukselliset lähestymistavat ja kielinäkemykset kansainvälistymishaasteiden edessä. *Yliopistopedagogiikka*, 23 (1), 3–13.

- Vaattovaara, J. 2017. Evidencing the passion of language teachers' research engagement: The case of a University Pedagogy ALMS course module. *Language Learning in Higher Education*, 7 (2), 461–473.
- Vaattovaara, J. & S. Poutiainen 2017. Kieli-ideologiat kierrätyksessä. Tapaustutkimus ”lässytys”-uutisen kommenttiketjusta osana uutisprosessia. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*. AFinLAn vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 75. Jyväskylä, 282–301.
- Vaattovaara, J., N. Kunnas & M. Saviniemi 2018. Stadi imitoituna. Teoksessa S. Brunni, N. Kunnas, S. Palviainen & J. Sivonen (toim.) *Kuinka mahottomasti nää tekkiit. Juhlakirja Professori Harri Mantilan kunniaksi*. Oulu: Studia humaniora ouluensia, 289–326.
- Wilton, A. & M. Stegu 2011. Bringing the ‘folk’ into applied linguistics. *AILA Review* 24 (2011), 1–14.
- Woolard, K. 2008. Why *dat* now? Linguistic-anthropological contributions to the explanation of sociolinguistic icons and change. *Journal of Sociolinguistics*, 12 (4), 432–452.